

Polonistyka. Innowacje
Numer 11, 2020
DOI: 10.14746/pi.2020.11.2

O potrzebie kształtowania autonomii poznawczej i egzystencjalnej na lekcjach nie tylko języka polskiego

On the need to shape cognitive and existential autonomy in lessons and not only in Polish language lessons

Barbara Myrdzik

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

ORCID: 0000-0001-6676-0166

Abstract: The text entitled *On the need to shape cognitive and existential autonomy in lessons and not only in Polish language lessons* deals with the role of autonomy in education. It presents the meaning of the concept of autonomy in European education and in Polish education. It presents the conditions that a democratic state should fulfill in order for cognitive autonomy to be implemented at school, which is associated with a sense of the subject's independent action and leaving room for free decision, ensuring the possibility of continuous, harmonious and comprehensive development. This development takes place in the conditions of normalization of life in various communities, such as family, school, church, associations, etc. It therefore has two spheres: institutional and individual. We see the institutional sense of autonomy in the school's operation as an institution and in interpersonal relations, it also concerns the scope of independence and freedom of action of the individual and the community granted to them by the rulers. An important part of the text is the presentation of the possibilities of teacher and student activities in a democratic system, allowing freedom in choosing an educational and cognitive program for the "student's measure". The text also discusses the obstacles that arise on the way to autonomy, both administratively and individual behavior of students and teachers.

Key words: autonomy, cognitive and existential autonomy, democracy, Polish language education, targeted self-education, freedom, independence, manipulation, intellectual helplessness

Streszczenie: Tekst zatytułowany *O potrzebie kształtowania autonomii poznawczej i egzystencjalnej na lekcjach nie tylko języka polskiego* podejmuje zagadnienie roli autonomii w edukacji. Prezentuje znaczenie pojęcia autonomia w edukacji europejskiej i w edukacji polskiej. Przedstawia warunki, jakie powinno spełnić państwo demokratyczne, by można realizować w szkole autonomię poznawczą, która wiąże się z poczuciem niezależnego działania podmiotu oraz pozostawienia miejsca dla wolnej decyzji, zapewnienia możliwości ciągłego, harmonijnego i wszechstronnego rozwoju. Rozwój ten odbywa się w warunkach normowania życia przez różne wspólnoty, jak rodzina, szkoła, Kościół, stowarzyszenia itd. Ma zatem dwie sfery: instytucjonalną i indywidualną. Instytucjonalny sens autonomii dostrzegamy w działaniu szkoły jako instytucji i w relacjach interpersonalnych,

dotyczy też zakresu niezależności i swobody działania jednostki i wspólnoty, przyznanego im przez rządzących. Ważną częścią tekstu jest prezentacja możliwości działań nauczyciela i ucznia w systemie demokratycznym, pozwalającym na swobodę w wyborze programu wychowawczego i poznawczego na „miarę ucznia”. Tekst omawia również przeszkody, jakie pojawiają się w drodze do uzyskania autonomii, zarówno uwarunkowane administracyjnie, jak i indywidualnymi zachowaniami uczniów i nauczycieli.

Słowa kluczowe: autonomia, autonomia poznawcza i egzystencjalna, demokracja, edukacja polonistyczna, samokształcenie kierowane, wolność, niezależność, manipulacja, bezradność intelektualna

Wprowadzenie

Głównym tematem, na który chcę zwrócić uwagę w swoim tekście, będzie rola autonomii w edukacji, nie tylko polonistycznej. Przy tym mam świadomość tego, że: 1/ autonomia w pedagogice nie jest nowością (np. koncepcje Marii Montessori, Rudolfa Steinera czy pedagogika Janusza Korczaka, obecnie Aharona Avirama); 2/ stanowi zagadnienie złożone, często paradoksalnie konfliktowe, przez to trudne do realizacji; 3/ ponadto w krótkim tekście można tylko zasygnalizować wybrane aspekty tego tematu, gdyż każdy z nich domaga się odrębnego potraktowania i badań (np. samokształcenie, rola wyobraźni w procesie poznania czy wspomaganie procesu myślenia twórczego i krytycznego, empatii, umiejętności wartościowania, itd.).

*

W kulturze europejskiej autonomia jest wartością pozytywnie ocenianą od czasów starożytnych (autonomia polityczna w Grecji), z przerwą w średniowieczu, po którym nastąpił intensywny w kolejnych wiekach rozwój myśli na temat autonomii jednostki i społeczeństwa. Współcześnie pojęcie to należy do bardzo popularnych w wielu dziedzinach: w polityce, ekonomii, kulturze, w tym i w edukacji, w której na Zachodzie ma długą tradycję i interesujące współczesne koncepcje. np. Aharona Avirama koncepcja Edukacji Zorientowanej na Autonomię (Autonomy-Oriented Education) (Kostyło 2011, 199–200.)

W zachodniej myśli autonomia została uznana za cel wysokiej rangi, za podstawową zasadę zarządzania i polityki wobec szkół. Przyjęto tam, że placówki oświatowe powinny być autonomiczne, aby zagwarantować swobodę nauczania, wzmocnić lokalną demokrację na poziomie szkoły i zakończyć proces decentralizacji w tym obszarze. W większości krajów europejskich autonomia stała się instrumentem służącym przede wszystkim realizacji celów edukacyjnych: zapewnieniu szkołom i nauczycielom większej swobody, aby mogli wpływać na jakość kształcenia¹.

W Polsce, jak i w wielu krajach Europy Wschodniej, autonomia nie ma długiej tradycji edukacyjnej. W czasach minionych szkoły nie dysponowały

¹ Zob. https://czytelnia.frse.org.pl/media/Autonomia_szk%C3%B3%C5%82_w_Europiestrategie_i_dzia%C5%82ania.pdf [dostęp 17.03.2020]

swobodą w kształtowaniu programu nauczania i wyznaczaniu celów dydaktycznych oraz zarządzaniu zasobami finansowymi i ludzkimi. Pewne działania na rzecz autonomii szkół zaczęto podejmować dopiero w latach 80. XX wieku, zwykle w formie przekazywania ograniczonego zakresu zadań. Po roku 1989 demokracja jako ustrojowa rama organizująca funkcjonowanie społeczeństwa umożliwiła w Polsce dalsze zmiany. Rozpoczął się spór o kształt państwa demokracji liberalnej, o jego podstawowe zadania, w tym: o zagwarantowanie różnych postaci wolności w sferze publicznej i prywatnej. Dotyczył także edukacji, w tym autonomii szkół, demokratycznego ich uczestnictwa w życiu społecznym kraju, większego otwarcia na społeczności lokalne. Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. została uchwalona w połączeniu z Ustawą o samorządzie terytorialnym z 8 marca 1991 r. i określiła zarówno nowe uprawnienia władz lokalnych w odniesieniu do edukacji, jak i zadania przekazywane szkołom (Dz. U. z 1991 r. poz. 1481, 1818 i 2197).

Pojawiła się szansa stymulowania procesami rozwojowymi w szkolnictwie w postaci prawa obywateli do oddolnego, społecznego partycypowania w możliwości tworzenia rad szkół, wojewódzkich rad oświatowych oraz krajowej rady oświatowej. W szkole wpływ na proces jej uspołecznienia miały mieć takie instancje, jak: rada rodziców, samorząd uczniowski, rada pedagogiczna i rada szkoły. Szkoła uspołeczniiona miała być instytucją edukacyjną, w której niezależnie od tego, kto jest jej właścicielem, ośrodki decyzyjne dotyczące treści, metod i form pracy powinny mieścić się w samej szkole.

Współcześnie jest to często płaszczyzna wzniosłych deklaracji i haseł (Śliwerski 2010, 43). Reforma ministra Jarosława Gowina i reforma szkolna przywróciły częściowo spór o podstawowe wartości, w tym o wartość autonomii wyższych uczelni oraz autonomii w wychowaniu i kształceniu młodego pokolenia. W komentarzach na ten temat pojawiają się jednak głosy ostrzegające przed utratą demokratycznego współdecydowania o przyszłości uczelni i szkoły, możliwości podmiotowego głosu wobec scentralizowania władzy.

Kiedy jednak spojrzymy na działania szkoły i próby skuteczności w realizacji celów stawianych przez współczesne reformy edukacyjne, zobaczymy działanie mitu. Maria Dudzikowa nazwała ten stan już dużo wcześniej ***Mitem o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*** (Dudzikowa 2004), tworzącym niebezpieczny syndrom osłabiający refleksyjność i krytycyzm, prowadzący do powstania „edukacyjnej przestrzeni mitycznej”² (Cassirer 1995, 11-43). Rekrutacja uczniów do liceum w roku szkolnym 2018/19 okazała się zderzeniem mitu z rzeczywistością, dramatycznym dla uczniów, rodziców i nauczycieli. Myślenie mityczne pokonało myślenie refleksyjne, gdyż zwyciężyło przekonanie izolowane od wiedzy o rzeczywistości, bez potwierdzenia doświadczeniem (Śliwerski 2013).

² Założenia świadomości mitycznej: 1. mit jest formą myślenia (świadomości), 2. ma własną formę tworzenia pojęć, 3. dokonuje tego według właściwych mu kategorii. Myślenie mityczne, u podstaw którego znajdują się: wola, poczucie jedności życia człowieka i przyrody (kosmosu). Mityczna świadomość, koncentrując się na tym, co aktualnie się dzieje, co jest przeżywane lub odtwarzane. Ważne jest dla niej to, co tu i teraz, reszta przestaje istnieć.

W reformie szkolnej zabrakło myślenia refleksyjnego o zasięgu długoterminowym, w tym poszukiwania swoistej równowagi między dwoma wzorcami edukacji: z jednej strony konserwatywnej – „uszanować tradycję”, światopogląd, akceptujący raczej etykę wspólnotową niż autonomię, przywiązanie do tradycyjnych autorytetów, z drugiej – nastawionej na „otwieranie głów”, kształtowania samodzielności myślenia, postaw akceptacji dla różnorodności, przyjmowania cudzej perspektywy, łączenia osobistej wolności ze wspólnotowością – edukacji na miarę wymagań XXI wieku (zob. Jedlecka 2005; Wiśniewska-Paź 2009).

To jedna z istotnych, ale nie jedyna przyczyna i przeszkoda na drodze kształcenia umożliwiającego autonomię poznawczą uczniów. Inną jest sposób przygotowania przyszłych nauczycieli do zawodu. Kształcenie akademickie to czas szczególnie ważny dla tego rodzaju procesu, wzbogacającego w potrzebne kompetencje i rozwój twórczości. Zderzenie teorii z praktyką daleką od proponowanych wzorców powoduje częste zagubienie młodych nauczycieli, którzy nie zostali przygotowani do samodzielnego radzenia sobie z nowymi wyzwaniami.

Autonomia jako niezbywalna wartość w edukacji

W różnych definicjach pojęcia zwraca się uwagę przede wszystkim na dwa znaczenia – na samodzielność i niezależność (Kamiński 1985, 1159-1160), by następnie pogłębić jego treść o różne koncepcje autonomii, warunkowane przyjętą filozofią człowieka, rozumieniem wolności, założeniami światopoglądowymi (przyjęcia porządku nadprzyrodzonego lub tylko przyrodzonego), moralności, nauki i kultury (Makowski 2006, 34-64; Blackburn 1997; Nowak-Juchacz 2002). Autonomia jest warunkowana wolnością, która w społeczeństwie postrzegana jest w aspekcie indywidualnym i społecznym. Wolność indywidualna pozwala jednostce na nieskrępowany rozwój, natomiast w sensie społecznym zakreśla jej granice, których nie można przekroczyć ze względu na wolność innych. I tutaj natrafiamy na pierwszy konflikt: wolność a normy życia społecznego, autonomia jednostki a autonomia Innego. Widzimy, że – z jednej strony – autonomia wiąże się z poczuciem niezależnego działania podmiotu oraz pozostawienia miejsca dla wolnej decyzji, zapewnia potrzebę możliwości ciągłego, harmonijnego i wszechstronnego rozwoju, z drugiej – rozwój ten odbywa się w warunkach normowania życia przez różne wspólnoty, jak rodzina, szkoła, stowarzyszenia itd. Ma zatem dwie sfery: instytucjonalną i indywidualną (Aviram 2000, 87). Instytucjonalny sens autonomii dostrzegamy w działaniu szkoły jako instytucji i w relacjach interpersonalnych dotyczy też zakresu niezależności i swobody działania jednostki i wspólnoty, przyznanego im przez rządzących (Kwieciński 2011, 178). Indywidualny – odnosi się do osobowości człowieka, wykazującej określone cechy – struktury lub formy jej funkcjonowania.

Do bycia autonomicznym w zakresie wyznaczonym wiekiem, potrzebami rozwojowymi, kulturowymi trzeba młodego człowieka przystosować, najpierw w domu rodzinnym, potem w szkole i w wyższej uczelni, a następnie permanentnie już w dorosłym życiu. Nie jest to zadanie proste i nie da się go wykonać za pomocą wyłącznie zmiany prawa. Zatrzymajmy się chwilę przy tym, jak ten proces przebiega od dzieciństwa do dojrzałości.

Podstawowym procesem rozwoju dziecka we wczesnym dzieciństwie jest indywidualizacja, poczucie własnej odrębności, autonomii oraz samokontroli. Psychologowie i pedagodzy są zdania, że autonomia jest istotną potrzebą życiową już we wczesnej fazie życia dziecka, a także jednym z najbardziej pożądanym efektów moralnego rozwoju człowieka.

Kazimierz Obuchowski wyróżnia kilka faz kształtowania autonomii jednostkowej, będącej procesem przechodzenia od fazy pełnej zależności człowieka od otoczenia do fazy pełnej autonomii, w której przebiegu obserwujemy proces utożsamiania się z otrzymanymi wzorami zachowań, następnie uświadomienie sobie własnej odrębności i często odrzucenie wzorów identyfikacji, by hierarchia wartości młodego człowieka mogła podlegać modyfikacjom. W fazie dojrzałej następuje integracja koncepcji świata i wykształcenie się reguł życia, które przekładają się na indywidualnie stawiane sobie zadania (Obuchowski 2000). Potrzebna kontrola jest tu wytworem jednostki i ma charakter wewnętrzny, a jej kryteria są określane przez samego siebie.

Autonomia egzystencjalna (moralna) zakłada rozwój moralny jako stopniowe przechodzenie od stadium heteronomii do coraz większej autonomii moralnej. Osiągnięcie autonomii w tym zakresie to rozwój świadomości etycznej, motywów moralnego postępowania, posiadanie prawidłowo ukształtowanego sumienia, zrozumienie i wolny wybór określonych i zarazem niesprzecznych z dobrem innych osób (Obuchowski 2000).

Już z tego, co tutaj zostało powiedziane, wynika, że zagadnienie autonomii wiąże się nierozłącznie z podmiotowością człowieka, dzięki której możliwe jest **kreowanie otaczającej rzeczywistości**, więc łączy ono w sobie dwa centralne zagadnienia edukacyjne: kształcenie i wychowanie. Często rodzice i nauczyciele boją się autonomii dzieci i młodzieży, utraty autorytetu i poczucia bycia „znaczącym Innym”, a także tego, że „pozwała ona na zbyt wiele”. Autonomii nie można mylić z samowolą, lecz z wychowaniem dziecka w poczuciu rozumnej swobody, w której rodzice i nauczyciele przy otwartej postawie zachowują autorytet. Dziecko nie musi się na wszystko zgadzać, ma prawo czuć i myśleć po swojemu. A przynależność do stabilnej społeczno-kulturowej ramy (rodzina, społeczność) w okresie dzieciństwa jest **konieczna dla kształtowania pozytywnego obrazu siebie samego, bez którego samostereowność i autonomia są niemożliwe**.

Autonomia w szkole (!?)

Czy autonomia w szkole to mit edukacyjny? Czy w istniejących u nas warunkach możliwa jest autonomia nauczyciela i ucznia?

Pełna autonomia ucznia to sfera celów idealistycznych, gdyż ze szkołą wiąże się przymus edukacyjny, który sprawia, że młody człowiek oscyluje między własną niepowtarzalnością i prywatnością a wymogami i oczekiwaniami kontroli społecznej. Struktury edukacyjne dają niewiele przestrzeni dla rozwoju jednostkowej autonomii. Aby człowiek mógł kształtować w sobie autonomię, powinien mieć zapewnione niezbywalne prawo do godności i integralności, co pozwoli mu zachować niezależność wobec nieakceptowanych wzorców zachowań, narzucanych przez różne instytucje społeczne. Rozwój indywidualnej autonomii jest zawsze ograniczony przez reguły i konwenanse danej zbiorowości. To, co jest jego istotą, to droga w kierunku autonomii a nie osiągnięcie konkretnych, wyznaczanych instytucjonalnie celów. Przy tym granice pomiędzy poziomami autonomii są płynne, wyznaczane m.in. przez czynniki emocjonalne, psychologiczne, motywacje czy wpływ środowiska.

W szkolnej edukacji możemy mówić o rosnącym poziomie **autonomii poznawczej**, której wyznacznikami są takie umiejętności, jak: **świadomość treści i celów pracy, umiejętność ich określania, wybierania metod pracy, a także stosowania własnej strategii poznawczej i umiejętności wykorzystania potrzebnych informacji, oceny ich przydatności, zdolności do krytycznej refleksji i samooceny** (Matulka 1983, 16).

Autonomia poznawcza charakteryzuje się posiadaniem własnej hierarchii wartości, ocen, celów i sposobów ich realizacji oraz ponoszeniem konsekwencji swojego zachowania. Powinna temu sprzyjać nie tylko tradycyjna edukacja z uporządkowanymi, zhierarchizowanymi i dostosowanymi do możliwości uczniów materiałami, ale także korzystanie z Internetu, z zamieszczanych tam informacji, którymi uczniowie mogą się dzielić, tworząc zespoły „badawcze”, ucząc się weryfikacji internetowych ustaleń z innymi źródłami wiedzy.

Spróbujmy następującej argumentacji, która będzie, przynajmniej częściową, odpowiedzią na pytania: **Co warunkuje autonomię nauczyciela i ucznia w procesie kształcenia i wychowania? Jakie warunki muszą być spełniane, by można kształtować autonomię poznawczą ucznia w szkole?**

Oto wybrane uwarunkowania:

- Konieczność podniesienia społecznego znaczenia pracy nauczycielskiej. Potrzebny jest obszar swobody działania wychowawcy i wychowanka. I zgoda na to, że rozwój autonomii poznawczej wiąże się ze stopniowym uwalnianiem się spod kontroli dorosłego i zdobywaniem władzy nad własnym umysłem i uczeniem się.
- Z autonomią wiąże się konieczność pocucia stabilizacji edukacyjnej, czyli **rezygnacja z nieprzemyślanych reform przeprowadzanych bez badań i konsultacji środowiskowych**.
- Nauczyciel, który chce zmobilizować ucznia do stanowienia o sobie, musi mieć własną stabilną autonomię, rozumianą jako ułożony

system wartości, wiedzę i motywację do pracy z drugim człowiekiem – uczniem.

Badania dowodzą, że autonomia nauczycieli jest ściśle powiązana z **poczuciem skuteczności w pracy**, z satysfakcją zawodową, budującą motywację do podejmowania wysiłków. Im bardziej nauczyciele czują się kompetentni i mają większą satysfakcję zawodową, tym bardziej są zmotwowani do działania autonomicznego (Reykowski 1977).

- Profesjonalizm nauczycieli buduje nie tylko wiedza, ale etyka zawodowa, otwartość, odpowiedzialność oraz aktualizacja i rozwój kompetencji zawodowych. Poszczególne te kategorie nie tylko łączą się ze sobą, ale również wzajemnie się uzupełniają.

Autonomia szkoły i nauczyciela w zakresie wyboru programu wiązać się powinna z programem „szytym na miarę uczniów”, przygotowanym nie tylko na podstawie oczekiwań formułowanych przez społeczeństwo, ale też dobrej diagnozy potrzeb i możliwości konkretnych uczniów. Nauczyciel powinien zdobyć się na odejście od jednego, jedynie słusznego modelu nauczania, zaproponować własne rozwiązania, dostosowane do określonych warunków. Trzeba tutaj przypomnieć, iż w minionych latach wielu nauczycieli uzyskało duży stopień autonomii edukacyjnej jako autorzy podręczników, programów, publikacji metodycznych. Świadczy to o tym, że dobre przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczycieli może zaowocować poważnym krokiem w stronę autonomizacji procesu nauczania (Michalak 2010; Janus-Sitarz; 2012 Kwiatkowska-Ratajczak 2016).

Przechodzę teraz do omówienia **wybranych obszarów pracy nauczyciela, w których ten proces kształtowania autonomii jest możliwy:**

- W tym procesie najważniejsza jest postawa nauczyciela, sposób postrzegania ucznia w jego uwarunkowaniach rozwojowych, w rozumieniu potrzeby prywatności, w aprobacie prób samodzielnego radzenia sobie z konfliktami i problemami. Udzielania mu życzliwej pomocy oraz szanowania jego poglądów – nawet tych, których się nie podziela. **Powinien to być sojusz dwóch osób obdarzonych podmiotowością, wyrażający się nawiązywaniem pozytywnej relacji, stwarzaniem przestrzeni do podejmowania wyborów, uzasadnień i decyzji.**
- **Konieczne jest ustalenie zakresu autonomii nauczyciela i ucznia w warunkach lekcyjnych/szkolnych**, gdyż tylko możliwość samostanowienia zapewnia odpowiedzialne działanie. Nauczyciel powinien być partnerem ucznia w jego drodze do indywidualnie zorganizowanej wiedzy, świadomym jednak zagrożeń wynikających ze zbyt dużego zaufania do przekazów z Sieci. Ich nadmiar i bardzo różnorodna wartościowość powoduje konieczność kształtowania **umiejętności sprawdzania ich wiarygodności**,

tworzenia hierarchizacji oraz dokonywania oceny ich przydatności. Niezwykle ważne jest nauczanie uczniów oddzielania tego, co subiektywne (upodobań, sympatii), od treści obiektywnych (faktów, zdarzeń itp.), a także tworzenia syntez, które są warunkiem umiejętności spójnego wiązania informacji przyswajanych w trakcie szkolnego samokształcenia (Matulka 1983).

- **Kształcenie trzeba zacząć od poznawania** intelektualnych możliwości uczniów, ich zainteresowań, rzeczywistego poziomu umiejętności językowych. **Rozwijanie świadomości językowej jest ważnym czynnikiem motywującym do nauki, w tym przyswajania języka obcego.**
- Rozwijanie aktywności uczniów i tworzenie przestrzeni dla samodzielnego myślenia i koncentracji uwagi; **stworzenie warunków do rozwijania myślenia krytycznego oraz wyobraźni**, która szczególnie je stymuluje, pozwala spojrzeć na dane zagadnienie inaczej, skojarzyć fakty z różnych dziedzin i przywołać analogię (Myrdzik 2019, 330-354).
- **Planowanie etapów samokształcenia uczniów i badanie ich rezultatów**, pokazywanie **różnych sposobów uczenia się i przeprowadzanie treningu tych strategii.** Pierre Furter, szwajcarski pedagog, zwrócił uwagę na to, że w procesie edukacyjnym każda interwencja wychowawcza powinna być związana z inicjowaniem samokształcenia. Taki proces bywa w literaturze przedmiotu nazywany samokształceniem kierowanym (Furter 1977), a więc zorganizowanym, planowanym i stymulowanym przez nauczycieli. Ważne jest kształtowanie **wyjaśniania** jako poręcznego narzędzia samodzielnej pracy, przygotowującej do wystąpień, egzaminów, sprawdzianów³.
- **Kształtowanie umiejętności rozmowy**, która wyraża się nie tylko w umiejętnym posługiwaniu się pytaniami i argumentami wobec swojego rozmówcy, ale jest próbą **wspólnego rozumienia, rozwiązywania problemów interpretacyjnych związanych z czytaniem dziełami kultury** (Myrdzik 2006, 211-226).
- **Rozwijanie myślenia polonistycznego** czy szerzej humanistycznego, budowanego procesualnie, wymagającego czasu i przyswojenia określonej wiedzy, przeczytania znaczących dzieł, obejrzenia obrazów i filmów, rozwoju języka, aktywnej pamięci itd. Zachowania prawa ucznia do autonomii w interpretacji utworów, zdolności dziwienia się i twórczości w szerokim zakresie tego pojęcia (Myrdzik 1999; 2015; Janus-Sitarz 2009; Koziółek R. 2016; Koziółek K. 2017, Morawska 2016).
- Kształtowanie aktywnego, świadomego udziału w życiu społecznym – Krzysztof Koc o tej problematyce pisze w swojej interesującej

³ Odbywa się w kolejnych krokach: pokazywaniu samemu sobie: co się wie? Zrozumieniu: co inni wiedzą? Informowaniu: jak znaleźć wiedzę? Nauczeniu się tego, czego inni się nauczyli. Strukturalizowaniu swojego myślenia.

książce, dając przykłady lekcji języka polskiego jako lekcji myślenia obywatelskiego (Koc 2018).

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że w **trakcie kształtowania autonomii poznawczej rozwija się również autonomia egzystencjalna człowieka**, umożliwiającą dokonywanie i aktualizowanie samodzielnych wyborów zgodnych z zainteresowaniami, kształtowanie światopoglądu, a także próba samookreślenia i wyodrębnienia własnego stylu życia oraz aspiracji tożsamościowych (Aviram 2000, 19-59). **Dojrzewają zdolności** radzenia sobie w systemach zorganizowanych i społecznych oraz empatia, która wymaga umiejętności przyjmowania perspektywy drugiej osoby, wstrzymywania się od ocen, rozpoznawania i komunikowania emocji. Współwystępuje ona z tendencją do konstruktywnego rozwiązywania konfliktów i z poczuciem odpowiedzialności za siebie i innych (Rembowski 1989). Kształtuje się **potrzeba osiągnięć**, gdyż satysfakcja z wykonywanych działań jest formą nagrody. Potrzebę tę, bardzo skomplikowaną, rozwija najpierw klimat domu rodzinnego, zachowania rodziców ucznia, ich styl życia i stosunek do dziecka, a także sytuacje wychowawcze stwarzane przez szkołę, w tym oddziaływanie nauczyciela. **Dojrzewa też odpowiedzialność za swoją naukę**, gdyż młodzi są przygotowywani do rozliczania się z własnych osiągnięć i zmiany dążeń, jeśli zachodzi tego potrzeba (Wiśniewska-Paź 2009).

Postawmy na koniec pytanie: Jakie są najczęstsze przeszkody i błędy dydaktyczno-wychowawcze uniemożliwiające proces autonomii?

Kształtowanie autonomii zderza się z obecnym modelem kształcenia, który pomimo obsesji ciągłych „reform” tkwi w przestarzałych schematach działania i w dawnym paradygmacie, koncentrującym się przede wszystkim na przyswojeniu wiedzy i tzw. twardych kompetencji, których stopień opanowania weryfikowany jest za pomocą testów, sprawdzianów, egzaminów, a także na przeroście informacji nad umiejętnościami. Nauczyciel funkcjonujący w tym systemie nastawiony jest przede wszystkim na spełnianie wymagań, standardów programowych, a nie na maksymalizację rozwoju swoich uczniów, gdyż jest oceniany za ich spełnianie, a nie za rozwój wychowanków.

Ponadto w obecnej polskiej szkole liczy się przede wszystkim perfekcyjna dokumentacja, wielostronicowe sprawozdania (np. z przebiegu 3-letniego stażu zawodowego), cechujące funkcjonowanie aparatu zarządzającego oświatą. O samorządności oświaty powinien świadczyć poziom samorządności każdej szkoły i poczucie podmiotowości osób uczących się w nich i w nich zatrudnionych, a nie biurokratyczne sprawozdania.

Jednak to od nauczycieli zależy, jaki kierunek przyjmie ich praca bez względu na system edukacyjny, który jest „sterowany” przez państwo i przez sformułowaną ponowoczesną rzeczywistość (Aviram 2010, 210-220) oraz to – czy uznają oni autonomię ucznia za ideał edukacyjny. Nauczyciele funkcjonujący w sytuacji paradoksalnej, sytuacji nieustannych i częstych zmian wewnętrznie sprzecznych, nie zawsze są w stanie obronić

własną autonomię i zadbać o rozwój autonomii uczniów. Często zniechęca ich do tego stopnia przekonanie o bezsensowności, a także fikcyjności zmian, że nie podejmują próby weryfikacji swoich ocen. Stąd dążność do tego, by zostać postrzeganym jako „skuteczny nauczyciel”, czyli taki, który ma dobre wskaźniki.

Błędami takich „skutecznych” nauczycieli są: zbyt duże wymagania lub nadmierna ochrona i niekonsekwencja w ich stawianiu, a także częste **manipulowanie** młodym człowiekiem, mylenie manipulacji z „wychowywaniem”. Manipulacja przejawia się w różnych formach oddziaływania na innych ludzi, zmierza do określonej zmiany ich postaw i zachowania. W szkolnej edukacji „przemawia” oddziaływaniem wzorów i modeli osobowych, nakazami i zakazami, perswazją lub metodami, których działanie ma ukrywać wpływy prowadzące do uprzedmiotowienia i kontroli (Milerski, Śliwerski 2000, 21). Następstwem manipulacji bywa konformizm, zanik samodzielności myślenia i wrażliwości moralnej, wyzbycie się odpowiedzialności za własne postępowanie, podejmowanie działań pozornych, ale także często bunt lub agresja (Latoch-Zielińska 2016, 229-240).

Widzimy, że w praktyce ograniczenia autonomii pojawiają się zarówno na poziomie zarządzania, jak i na poziomie edukacyjnym wszystkich typów szkół. Trzeba też na koniec powiedzieć o przyczynach niepowodzeń warunkowanych postawami uczniów: o ich bierności, wyuczonej bezradności, niskim poziomie samodzielności jako efektu całego kontekstu edukacyjnego i społeczno – kulturowego. Przyczyny tych zachowań mogą być różne: niemożność zrozumienia nowego materiału na lekcji lub w pracy domowej mimo długotrwałego wysiłku intelektualnego, zła organizacja pracy, ograniczenie uwagi i zdolności do koncentracji, unikanie wysiłku poznawczego, brak zainteresowania przedmiotem, niewłaściwe sposoby uczenia się itd. (Sędek 1995).

*

Wychowanie do autonomii można nazwać pomocą w długim wędrówaniu, czasami kroczeniu po wertepach, a niekiedy w błędzeniu po manowcach. Zdaniem Aharona Avirama, izraelskiego filozofa, autonomia wymaga połączenia wysiłków indywidualnych i zbiorowych, wówczas jednostka ma szansę na własną autonomię w ramach autonomicznego społeczeństwa, a więc tylko w demokratycznych instytucjach. Przekonuje on, że zasadniczym kierunkiem zmiany **organizacji edukacyjnych powinno być przejście od rozumienia szkoły jako fabryki wiedzy i dyplomów do postrzegania jej jako ośrodka współpracy i doradztwa w uczeniu się i rozwoju** (Aviram 2000).

Wyłania się tu model autonomiczny, a wraz z nim zindywidualizowany plan wchodzenia w dorosłość, gdzie kolejne zadania wyznaczane są nie przez narzucone z zewnątrz zadania dorosłości (Big Five), lecz wewnętrzny barometr poczucia gotowości do ich podjęcia (Wiszejko-Wierzbicka,

Kwiatkowska 2018). O czym przekonują nas badania, które przeprowadzili naukowcy z SWPS w roku 2016, w których zapytali ponad 3 tysiące kobiet i mężczyzn w wieku 18-29 lat o to, jak definiują dorosłość, czy sami czują się dorośli i co uważają za kluczowe markery dojrzałości. Aż 91 proc. badanych wymieniło następujące czynniki: samodzielność podejmowania decyzji, ponoszenie ich konsekwencji, także rozsądek i mądrość życiową. Najczęściej barierę w osiąganiu dojrzałości młodzi widzą w samych sobie (lęk przed samodzielnością). Podkreślają oni wartość autonomii w kategoriach niezależności zewnętrznej, jak i autonomii w kategoriach niezależności wewnętrznej, czyli posiadanie wiedzy życiowej, umiejętność podejmowania decyzji oraz ponoszenia ich konsekwencji, planowanie i rozwijanie kariery, a także wyznaczanie sobie własnych celów działania, co wskazuje na zaspokojenie potrzeby samorealizacji (Wiszejko-Wierzbicka, Kwiatkowska 2018).

Można powiedzieć, że sensowność zasady autonomii dostrzec można w pełni dopiero w warunkach jej funkcjonowania, w tym, że człowiek nie tylko umiejętnie stawia sobie cele, ale i w tym, jak je osiąga.

Bibliografia

- Aviram Aharon, 2000, *Autonomia i zaangażowanie: dopełniające się ideały*, Wysocka G.T. (przeł.), „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Socjologia Wychowania” XIV.
- Aviram Aharon, 2010, *Navigating through the storm. Reinventing education form postmodern democracies*, Rotterdam.
- Blackburn Samuel, 1997, *hasło: Autonomia*, Dziłiski P. (przeł.), w: Blackburn S., *Oksfordzki słownik filozoficzny*, Wołeski J. (red. naukowa), Warszawa.
- Cassirer Ernst, (1995, 11-43), *Pojęcie formy symbolicznej w budowie nauk humanistycznych*, w: *Symbol i język*, Andrzejewski B. (przeł. i red.) Poznań.
- Dudzikowa Maria, 2004, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, Poznań.
- Dybel Paweł, 2015, *Dylematy demokracji. Kontekst polski*, Kraków.
- Furter Pierre, 1977, *La psychologie des adultes et l'analyse des conditions de vie dans la programmation de l'alphabetisation et de la formation des adultes*, „Literacy Discussion”, nr 1.
- Janus-Sitarz Anna (red.), 2012, *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, Kraków.
- Janus-Sitarz Anna, 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków.
- Jezierska Barbara, 2003, *Autonomia*, w: Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa.
- Kamiński Stanisław, 1985, *Autonomia*, hasło w: *Encyklopedia katolicka*, T.I, Lublin, s 1159-1160.
- Karwatowska Małgorzata, 2008. *Językowe środki wyrażania agresji w rozmowach nastolatków*, „Linguistica Bidgostiana”, vol.V.

- Karwatowska Małgorzata, 2012, *Autorytet w opiniach młodzieży*, Lublin.
- Koc Krzysztof, 2018, *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja wobec współczesnego świata*, Poznań.
- Kostyło Piotr, 2011, *Edukacja Zorientowana na Autonomię*, „Kultura i Edukacja”, nr 4.
- Koziołek Krystyna, 2017, *Czas lektury*, Katowice.
- Koziołek Ryszard, 2016, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, 2016, *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie*, Poznań.
- Kwieciński Zbigniew, 2011, *Autonomia. Aharon Aviram o autonomii jako celu wychowania*, w: *Cztery i pół. Preliminaria – liminaria – varia*, Wrocław.
- Kwieciński Zbigniew, 2011, *Całościowy projekt zmian w edukacji Aharona Avirama*, „Kultura i Edukacja”, nr 4.
- Kwieciński Zbigniew, 2011, *Odlotowa pedagogia Aharona Avirama. Od „kafonii w czarnej dziurze” do całościowego projektu przebudowy edukacji w ponowoczesnych demokracjach*, w: Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z., *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretnie, odlotowe*, Kraków.
- Latoch-Zielińska Małgorzata, 2016, *Doświadczenie buntu młodzieńczego i jego wpływ na odbiór tekstów kultury (opracowanie uczniowskich ankiet i interpretacji)*, w: Myrdzik B., Morawska I., Latoch-Zielińska M., *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności. Szkice i studia z edukacji polonistycznej*, Lublin.
- McGinnis Alan Loy, 1993, *Sztuka motywacji*, Wojciechowski W. (przeł.), Warszawa.
- Michalak Joanna M., 2010, *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, w: Michalak J.M. (red.) *Etyka i profesjonalność w zawodzie nauczyciela*, Łódź.
- Makowski Piotr, 2006, *Autonomia w etyce I. Kanta (próba interpretacji historystycznej)*, „Diametros”, nr 10.
- Milerski Bogusław, Śliwerski Bogusław (red.), 2000, *Pedagogika. Leksykon* PWN, Warszawa.
- Matulka Zofia, 1983, *Metody samokształcenia*, Warszawa.
- Morawska Iwona, 2016, *Czytanie tekstów kultury jako dialog z tradycją*, w: Myrdzik B., Morawska I., Latoch-Zielińska M., *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności. Szkice i studia z edukacji polonistycznej*, Lublin.
- Myrdzik Barbara, 1999, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin.
- Myrdzik Barbara, 2006, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin.
- Myrdzik Barbara, 2006, *O „myślach stojących” i „myślach w ruchu”, czyli o kształtowaniu umiejętności i dialogu*, w: *Zrozumieć siebie i świat*, Lublin.
- Myrdzik Barbara, 2015, *Działania na tekście z perspektywy etyki czytania*, w: *Działania na tekście w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej*, Niebrzegowska-Bartmińska S., Nowosad-Bakalarczyk M., Piekot T. (red.), Lublin.

- Myrdzik Barbara, 2019, *Dokąd zmierza „statek zwany wyobraźnią”? O wyobraźni w kształceniu polonistycznym*, „Filoteknos”, vol. 9, Wrocław.
- Nowak-Juchacz Ewa, 2002, *Autonomia jako zasada etyczności. Kant, Fichte, Hegel*, Wrocław.
- Obuchowski Kazimierz, 2000, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym jak być sobą*, Poznań.
- Rembowski Józef, 1989, *Empatia*, Warszawa.
- Reykowski Janusz, 1977, *Z zagadnień psychologii motywacji*, wyd. drugie zmienione, Warszawa.
- Sędek Grzegorz, 1995, *Bezradność intelektualna w szkole*, Warszawa.
- Śliwerski Bogusław, 2010, *O potrzebie uspołecznienia polskiej szkoły, czyli o niedokończonych zmianach oświatowych*, w: *Edukacja dla rozwoju*, Szomburg J., Zbieranek P. (red.), Gdańsk.
- Śliwerski Bogusław, 2013, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków.
- Śliwerski Bogusław, 2019, *Profesjonalna autonomia nauczycieli jest możliwa*, blog, [dostęp: 5.06.2019].
- Wiśniewska-Paź Barbara, 2009, *Kwestia autonomii, wolności i prywatyzacji w kontekście filozofii człowieka, organizacji państwa i edukacji*, w: *Autonomia edukacji a ład społeczny. Struktura szkolnictwa w Szwajcarii wobec zdecentralizowanej koncepcji społeczeństwa i państwa. Kwestie porównawcze ze strukturami państw ościennych*, Warszawa.
- Wiszejko-Wierzbicka Dorota, Kwiatkowska Agnieszka, 2018, *Wchodzenie w dorosłość. Ogólnopolskie badanie młodych Polaków w wieku 18-29 lat*, „Studia Socjologiczne”.

O Autorce

Barbara Myrdzik – prof. dr hab., emerytowana profesor Instytutu Filologii Polskiej UMCS w Lublinie. Autorka ponad 120 artykułów naukowych i metodycznych, a także książek: *Poezja Zbigniewa Herberta w recepcji maturzystów* (Lublin 1992); *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej* (Lublin 1999); *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej* (Lublin 2006). Współautorka książek: *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności* (współaut. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2016); *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach* (współaut. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2016)..

